— W o j c i e c h D z i e d u s z y c k i: *Listy o wychowaniu.* (Lwów, nakładem autora. Drukiem Pillera i Spółki. 1892, str. 339). — Ludzie teraz wychowani są jak najgorzej. Cel szkół, t. j. „tego, co przezwano, niewiedzieć dlaczego, oświatą,“ jest niedorzeczny, szalony, zbrodniczy (str. 10). „Gimnazyum takie, jakie dziś istnieje, nagina i usposabia wyłącznie a stanowczo do życia biórokratycznego“ (str. 63). „W szkołach średnich uczą mnóstwa słów o rzeczach, o których dziecko niema innego wyobrażenia, nad to, że wie, w jakim porządku o nich książka pisze, albo profesor wykłada“ (str. 106). „Jeżeli się system nauki publicznej nie zmieni, doczekamy się pokolenia anemicznego, o pamięci zepsutej i zdolnej tylko na krótką chwilę rzecz jakąś spamiętać, pozbawionego twórczej wyobraźni, a niezdolnego samodzielnie przypatrywać się wszechświatu“ (str. 315). „Metoda nauczania przyzwyczaja do kłamstwa i obłudy, a zbyt długie trwanie nauki, odrywa uczniów od życia i czyni ich niezdolnymi do spełnienia przyszłych obowiązków“ (str. 319).

Więc dzisiejsze szkoły są całkiem złe, a cały system edukacyjny niedołężny. Wśród tak smutnych okoliczności, wobec niezmiernej ważności wychowania dla przyszłości narodu, trzeba gwałtem rady na chorobę czasu. Tę radę daje hr. Wojciech D z i e d u s z y c k i, z niepospolitym zasobem erudycyi i szczegółowym wywodem, jak czego uczyć należy.

Taka jest cała myśl książki, której tytuł powyżej podaliśmy.

Dobrze, że czasem o szkole i o wychowaniu odezwie się człowiek z szerszym a swobodnym poglądem na świat, z po za zawodowych pedagogów. Bo istotnie pedagodzy i nauczyciele często wżyją się w istniejący system wychowania tak zupełnie, że nie zdołają myślą wybiedz po za to, co jest z urzędu i zwyczaju wprowadzone. Obcy zaś zawodowi pedagogicznemu, a wykształcony i światły, interesujący się przyszłością młodych po-

koleń, może wpaść na niejeden nowy pomysł, czy z ogólnego punktu widzenia, czy ze względu na dzisiejsze warunki i stosunki życia. Choć z drugiej strony najpospolicicj przypomni nam starą prawdę, że o wychowaniu każdy ma uroszczenie wyrokować, jakkolwiek rzeczy nie zna, albo zna jej za mało; braki, które spotyka, zamiast przypisywać powszechnej słabości ludzkiej i trudności wykonania najcelniejszych nieraz zasad, przypisuje systemowi szkolnemu, a projektuje urządzenia, które dawno były, lecz doświadczeniem zmienione zostały i zastąpione lepszemi dzisiejszemi.

Czy to rzeczywiście tak jest źle z wychowaniem? Czyż mało mamy dziś w Galicyi ludzi, wielostronnie i gruntownie wykształconych, a co ważniejsza, ludzi z charakterem, którzy z teraźniejszej szkoły wychodzą, i z niej od kilku dziesiątek lat wyszli? Wprawdzie autor twierdzi, że „nikt prawie niczego z tego nie umie, czego się uczył w szkole i cała wiedza wykształconego i uczonego nawet człowieka, z wyjątkiem umiejętności czytania i pisania, ma swoje źródło w tem, czego się w pozaszkolnem życiu nauczył“ (str. 42). Wolne żarty chyba! Życie wiele uczy, charakter dokształca i w walce z trudnościami i przeszkodami ostatecznie go wyrabia; ale szkoła daje nietylko podstawę intelligencyi, lecz rozbudza ochotę do pracy, nadaje woli kierunek i energię. Jakie szkoły, taki naród — więc wolno nam wnosić, że jeżeli są w kraju ludzie bodaj coś warci, to i szkoły nie są najgorsze.

Lecz idźmy za porządkiem rzeczy, jak ją sam autor przedstawia. Zacznijmy od listu pierwszego, w którym hr. Dzieduszycki uważa za potrzebne przedewszystkiem rozróżnić dwa czynniki, składające się na całość edukacyi, t. j. wychowanie i wykształcenie. Całkiem słusznie! Ale zaraz tu, na samym wstępie, różnicę tę określa bardzo niejasno. W pojęcie wychowania wprowadza zamęt, bo miesza w niem dwie odrębne rzeczy, t. j. wychowanie, jak je rozumie poważna pedagogika, czyli wyrobienie woli i charakteru, i wychowanie w znaczeniu powszedniem, polegające na wyuczeniu zewnętrznych form grzeczności, odpowiedniego znalezienia się w różnych stosunkach i t. p. Tą niejasnością w tak zasadniczej kwestyi tłómaczymy też sobie błędne dalsze zdania i uwagi. Wprawdzie autor twierdzi, zgodnie z przekonaniem wszystkich pedagogów, że wychowanie ważniejsze jest od wykształcenia, ale stosunek jego do wykształcenia przedstawił całkiem fałszywie. Na czemże ma się opierać wychowanie? Jeżeli chodzi o zewnętrzne formy i ułożenie, to na to wystarczą upomnienia rodziców i przykład najbliższego otoczenia. Ale jeżeli wychowanie ma znaczyć, wyrobienie trwałej dobrej woli i charakteru, to stanowczo odeprzeć musimy rzekomą zasadę, że „wykształcenie powinno tylko pomagać wychowaniu,“ a tem stanowczej dziwnie brzmiący sąd, że ono „mu najczęściej przeszkadza“ (str. 8).

Rzecz się ma wcale inaczej. Wykształcenie nie ma pomagać tylko, lecz musi być najsilniejszą i najgłówniejszą podstawą wychowania. Oczywiście nie każde. Jeżeli polega na prostem nagromadzeniu pierwszych lepszych wiadomości, to naturalnie nie wiele warte. Ale jeżeli wykształcenie nie poprzestaje na bądźjakiej, bez krytyki i bez wyboru zebranej wiedzy, jeżeli przygotowując podstawy z pozornie obojętnych, a koniecznych elementów, rozwija w umyśle uczniów obrazy szlachetnych charakterów i czynów, jeżeli wprawia i przyzwyczaja do pracy i obowiązku, a rozszerza widnokrąg myśli na ogół działalności ludzkiej i rozległy świat przyrody i we wszystkiem roztwiera oczy na myśl Bożą i rządy Opatrzności, to przecież jest kardynalną częścią składową wychowania. Rozumieją to wszyscy rozsądni nauczyciele, jakiegokolwiek przedmiotu uczą — a dzięki Bogu, jest ich coraz więcej — i ucząc, nietylko mają na uwadze pomnożenie wiedzy, ale szczególnie wpływ na charakter.

Wobec tego wychowanie, o ile nie wypływa wprost z wykształcenia naukowego, ma już tylko dopełniać zadania przez bezpośredni wpływ na wolę, przypominaniem obowiązków, przestrogą przed niebezpieczeństwem złych pokus, poparciem w walce z namiętnością, nareszcie uświadomieniem zasad i idei moralnych.

Sprawie oświaty ludu, poświęca autor list drugi. Zbija błędne pojęcia o wychowaniu ludowem i żąda, aby wiedza, nawet na tym stopniu, była „znajomością celów i końców świata, a poglądem na jego całość rozumną i harmonijną,“ ale zarazem „i na zadanie człowieka w tym świecie, wśród którego się znajduje“ (str. 20 i 21). Ma zatem szkoła elementarna, odpowiednio do tego, „przysposabiać człowieka do szczęścia, czyniąc mu milem i ukochanem otoczenie, w którem żyć będzie, przedstawiając mu to, na czem istota szczęścia zależy i rozwijając pokolenia zadowolone ze swego stanu i gorąco do niego przywiązane, a pragnące ten stan wynieść do najwyższej godności w człowieczeństwie przez cnotę i wiedzę“ (str. 21).

Temi słowy zaznacza autor, wprawdzie dość jasno i wyraźnie, ogólny kierunek, którego pragnie w wychowaniu ludowem, ale rzeczy nie rozwija tak, iżbyśmy mogli poznać, jak go sobie w praktycznem przeprowadzeniu wyobraża. Zdaje się tedy, że nauce w dzisiejszych szkołach ludowych nie wiele ma do zarzucenia i uważa ją za zgodną ze swojemi tendencyami. Przypuszczamy bowiem, że nie byłby ominął sposobności do wytknięcia wad i usterek.

Uporawszy się krótko z szkołą ludową, ma już dalej widocznie na myśli tylko szkołę średnią i wszystko, co o wykształceniu i wychowaniu mówi, do niej przeważnie odnosi.

Weźmy najpierw na uwagę to, co do wykształcenia się liczy.

Wszelki początek od Boga. Religijność powinna być podstawą wszelkiego wykształcenia, więc także średniego i wyższego. Jest w tej myśli zupełna słuszność; tak być musi bezwarunkowo i koniecznie. Tak musi sądzić, jeśli o wychowaniu mówi, nawet ten, u którego religijność jest zachwiana. Ale dziś, widzi autor brak konsekwencyi: albo jest spełnianie powierzchowne praktyk religijnych, bez przekonania i przejęcia się, albo uczuciowa wiara i rzekome uznanie istoty nauki Chrystusowej, a brak prawdziwego chrześciaństwa. Więc zawsze połowiczność. Zamiast więc tego, wolałby autor, żeby albo powiedzieć sobie, że chrześciaństwo jest bajką, a wychowamy pokolenie bezwzględnych, ale energicznych samolubów — albo wierzmy zupełnie i bez zastrzeżeń, byle nie doprowadzać do wizyonerstwa i zabobonu. Wątpię, czyby między ludźmi, poważnie myślącymi, znaleść można takiego, któryby sobie życzył pierwszej konsekwencyi. Co do drugiej, to wolałbym, żeby Kościół rozstrzygnął, czy tę część intelligencyi, która z całem ciepłem i całą gorliwością jest religijną, a naiwnej wiary prostaczków nie ma, należy potępić i odepchnąć?

Z przedmiotów świeckich, rozprawia autor najpierw o nauce mowy, jako narzędzia, zapomocą którego nabywa człowiek wszelkiej wiedzy i drugim jej udziela, zaraz potem o naukach przyrodniczych, matematyce i geografii, dalej o historyi, językach starożytnych i nowożytnych. Porządek ten jest o tyle charakterystyczny, że pierwsze miejsce daje autor naukom przyrodniczym, a na drugi plan stawia nauki historyczno-piśmiennicze. Czyżby uległ nowoczesnemu prądowi, aby naukom przyrodniczym wszędzie i zawsze pierwszeństwo przyznawać? Jeżeli chodzi o to, który z dwóch wielkich działów umiejętności ma większą wartość wychowawczą, to niewątpliwie przyznać ją trzeba naukom historycznym i piśmienniczym, częścią z tego powodu, że o człowieku uczą, częścią ze względu na wpływ ich na charakter. Historya i literatura rozbudzają uczucia dla szlachetnych stron ludzkości i działają przez to moralnie przeciw samolubstwu. Co się zaś tyczy porządku, w jakim owe dwa działy powinny być wprowadzone w program szkolny, to bez wahania, równe im trzeba oddać prawo. Jak w naturalnym rozwoju swoim człowiek równocześnie w świecie przyrody i w świecie ludzkim żyje i postępuje, tak i szkoła obydwa te kierunki równocześnie i ile możności równomiernie powinna uwzględniać.

W szczegółowy rozbiór wszystkich rad i projektów, jak każdego przedmiotu uczyć należy, wdawać się tu nie będziemy, aby sprawozdanie nasze nie przybrało zbyt wielkich rozmiarów. Dotkniemy tylko kilku ogólniejszych kwestyj.

Autor żąda, aby w każdym przedmiocie najważniejsze, podstawowe wiadomości, zawarte były w bardzo krótkiej książce, którą uczniowie powinni umieć doskonale na pamięć; rozwinięcie

rzeczy ma być w czytance, i tę należy wyzyskać przez omówienie treści. Żądanie to słuszne, lecz sądzę, że dziś dążność do tego już istnieje, jak zresztą sam autor w końcu swojej książki przyznaje, stwierdzając, że Rada szkolna krajowa w Galicyi w tym duchu pracuje. Dodam tylko tyle, że chociaż jeszcze nie wszystkie podręczniki szkolne są takie, jakich autor pragnie, przecież jest z nich już pewna część, a w praktyce dobrzy nauczyciele naukę tak prowadzą, że żądają od uczniów wiedzy ścisłej i pewnej tylko w najogólniejszym zarysie i w najważniejszych punktach, resztę zaś zostawiają swobodnemu omówieniu, jakkolwiek do tego osobnych książek niema, chyba o ile to i owo w wypisach polskich i niemieckich się znajdzie.

Przy nauce mowy, trzeba praktycznie uczyć prostego i przenośnego znaczenia słów, dbać o czystość języka i wprawiać w wymowę, a z gramatyki zaznajamiać tylko z ogólnemi prawami, i to na ojczystym języku. Zresztą do szkolnej lektury służyć mają owe czytanki w każdym przedmiocie, które zawierać powinny najbardziej zajmujące i obrazowe opisy przedmiotów i zdarzeń, wymienionych w krótkiej książce, służącej do ścisłej nauki na pamięć. Osobna nauka języka ojczystego ograniczałaby się wtedy do bardzo niewielkiej liczby godzin. Po za szkołą powinna młodzież czytać opisy podróży, historyczne powieści, zdarzenia z życia, później dobre powieści, i także naukowe książki popularne. Zadania piśmienne powinno się zadawać tylko szkolne, i to dla młodszych uczniów opisy i opowiadania, dla starszych rozumowania, mające na celu dokładne określenia słów i pojęć. Nadto, daje autor bardzo niepraktyczną radę, aby uczniowie na początku godziny spisali krótko, co im było zadane do spamiętania; to ma nauczyciel odebrać na końcu godziny i w następnej godzinie wykazać błędy popełnione!

Po nauce mowy, pierwszą, według autora, powinna być nauka o zwierzętach i roślinach, dlatego, że dzieci niemi się szczególnie zajmują. Niewiem, dlaczego także powiastki i wogóle opowiadania o ludziach, niemają również być pierwszemi i równoczesnemi z tamtą nauką? Wszakże uczą o stosunkach z ludźmi, które również dziecko zajmują, niemniej, jak zwierzęta i rośliny.

Teoryi Darwina autor się nie boi, i słusznie, jeżeli się ją bierze trzeźwo w zakresie samych nauk przyrodniczych, bez awanturniczego stosowania do religii i moralności. Z pewnością, jeżeli młodzież gimnazyalna pozna ją w ten sposób, nietylko się nie zepsuje, ale uchroni się raczej od późniejszego zepsucia, przez błędne zrozumienie. Tylko zastrzedz musimy, że to, co autor przedstawia, to nie jest teorya Darwina, ale zaledwie niektóre luźne myśli z niej wyjęte.

Z pomiędzy mnóstwa zwierząt i roślin, powinna młodzież gimnazyalna poznać tylko najważniejsze, zaznajomić się z ich istotnemi cechami i na tej podstawie nauczyć się znaczenia klas-

syfikacyi, lecz niezbyt naukowo, a raczej praktycznie. Z mineralogii nie wiele potrzebuje wiedzieć, o krystallografii tylko słyszeć i zobaczyć kilka kryształów, a więcej natomiast studyować geologię, do której mineralogia jedynie wstęp tworzyć powinna.

Autor nie poprzestaje na samem zaznaczeniu ogólnego zakresu historyi naturalnej, ale wchodzi w dość liczne drobiazgi i próbki lekcyi podaje. Otóż tu popełnia sporo błędów, które dowodzą, że wkroczył zadaleko w nie swój przedmiot, mija się nawet z terminologią naukową, dzieląc n. p. gatunki na rodzaje, gdy tymczasem rzecz się ma przeciwnie i t. p. Całego projektu jego, poważna nauka na seryo brać nie może, a zgodzić się można tylko na dwa życzenia: co do zoologii i botaniki, aby nie dawać uczniom wyrywków, lecz rzecz w związku, zwierzęta z sobą i w związku z roślinami; co do nauki o minerałach, by rozszerzyć znacznie geologię. Tylko znowu zastrzedz tu musimy, że do geologii potrzeba więcej mineralogii, niż autor chce i że samą geologię przedstawia autor niedokładnie i całkiem mylnie.

Fizyka ma być nauką, niejako o obyczajach rzeczy martwych, ma pokazać bieg bardzo pospolitych wypadków i uczyć umiejętnego tłómaczenia zjawisk. Zaczynać się powinna od meteorologii, jako rzeczy najbliższej życia człowieka. Z niej wywieść należy zjawiska fizyczne, tyczące się ciał skrzepłych, ciekłych, gazów, elektryczności, chemii i t. d. Nareszcie fizyka ma uczyć praw doświadczalnej logiki, na wzór logiki Milla.

Do zakresu nauk przyrodniczych, dołącza autor rzecz pozornie nową, mianowicie historyę wynalazków i odkryć przyrodniczych w najogólniejszym zarysie, a uzupełnioną przez zajmujące czytanie — nową o tyle, że ma być osobnym przedmiotem programu nauki szkolnej, jako właściwa historya cywilizacyi. Wymaganie to jest w istocie uzasadnione co do treści, ale dzisiejsze szkoły bynajmniej go nie ignorują, tylko, że rzecz biorą częścią przy nauce historyi powszechnej, częścią przy fizyce, częścią zresztą przy lekturze wypisów polskich i niemieckich. Szczególnie przemawia autor za dziejami odkryć astronomicznych i przy tej sposobności za samą astronomią. Dziś kładzie na tosamo nacisk i Rada szkolna krajowa, i każda szkoła lepsza już w tym kierunku pracuje. Wobec tego wszystkiego, osobnego przedmiotu z materyału, którego dostarczają dzieje wynalazków, nie robilibyśmy, gdyż o wiele stósowniej da się on pomieścić w związku z innemi przedmiotami nauki.

Oddając zupełne uznanie ważności i doniosłości matematyki, przemawia jednak autor tylko za koniecznością elementów tej nauki, wyklucza natomiast logarytmy i całą część matematyki, od logarytmów zawisłą. Radby rozdzielić uczniów w wyższych klasach, na zdolnych do matematyki i do filologii. Nam się zdaje, że zakres matematyki, jaki w gimnazyum mamy, potrzebny jest dla każdego ogólnie wykształconego, a trudności żad-

nych nie przedstawia, jeżeli tylko zaraz, w samych początkach nauki, wyrobi się zręcznie wyobraźnię matematyczną. Jest zresztą rzeczą wątpliwą, czy podział ludzi, na zdolnych do matematyki i niezdolnych, da się usprawiedliwić; raczej przypuścilibyśmy, i to na podstawie dłuższego doświadczenia, że każdy jest do niej w obrębie gimnazyalnym zdolny tak, jak do innych przedmiotów, jeżeli tylko dostanie się w ręce dobrego i wprawnego nauczyciela.

Co do geografii, słusznie domaga się autor, aby użyczała wiadomości najwięcej szczegółowych tylko o najbliższym kraju, a w miarę, jak uczy o krajach dalszych, poprzestawała na wiedzy coraz ogólniejszej. Może być, że dzisiejsze szkoły średnie za wiele gromadzą drobnych wiadomości geograficznych o krajach obcych i dalekich, i przez to uczniowie mniej pewnie umieją rzeczy ważniejsze. Sądzę jednak, że w praktyce zaradzić temu złemu zdołają sami nauczyciele; w ich mocy bowiem leży, darować uczniowi, jeżeli nie umie wyliczyć wszystkich miast mniejszych Francyi, Niemiec, Anglii i t. d., a żądać doskonałego spamiętania najważniejszych, i szybkiego znalezienia ich na mapie. Reszty w nauce geografii ma dopełnić, według autora, czytanka, obejmująca malownicze opisy miast i opisy podróży. Co do mnie, jeżeli geografia niema stać się nauką suchą i nudną, wolałbym właśnie zacząć od tego, aby opowiadać podróże rzeczywiste, czy fikcyjne i przytem zaznajamiać z charakterem krajów, miast i t. d. Nadto przemawiałbym za rysowaniem map w najogólniejszych, chociażby niezgrabnych konturach; to bowiem najlepszy sposób zapamiętania postaci krajów, położenia gór, kierunku rzek i miejsca miast.

Historya jest przedmiotem nauki, koniecznym we wszelkiem wykształceniu. Uczą jej dziś dobrze tylko w szkole ludowej, gdzie poprzestają na dziejach hebrajskich i własnego narodu, a przedstawiają ją w sposób prosty a obrazowy. Średnim szkołom zarzuca autor, poniekąd słusznie, że gromadzą zawiele dat i faktów; więcej jeszcze słuszności ma, gdy wytyka, że w średniowiecznej szczególnie, a nieco także w nowożytnej, historyą Niemiec za wiele zajmują. Pochodzi to stąd, że jeszcze u nas pokutuje, często bezwiednie, tradycya podręczników niemieckich; śmiem jednak zauważyć, że dzisiejsi nauczyciele wyzwalają się z tego ograniczenia, i że niedługo czekać trzeba, aż się całkiem z niego wyzwolą. Gorąco przemawia autor za podniesieniem historyi ojczystej, i pięknie, chociaż krótko, podnosi znaczenie etyczne całości dziejów ludzkości.

Inna jest kwestya, czy należy dzisiejszy rozkład nauki historyi zmienić. Autor żąda, aby była jednostopniowa przez 6 lat ciągiem. Zdanie to całkiem mylne. Jeżeli w którym przedmiocie, to w tym dwustopniowość zachowana być powinna; odpowiada ona bardzo trafnie psychologicznemu rozwojowi ucznia, i tylko

pozornie zdawać się komuś może, jakoby historya w wyższych klasach była powtórzeniem nauki z klas niższych. Ktokolwiek przypatrzył się bliżej młodzieży niżej lat 14, a wyżej 15, 16, ten przyzna, że dla młodszych przystępne są tylko: chronologia, podania, biografie, malownicze opowiadania; dopiero starsi zrozumieją pragmatyczny związek dziejów, i to zarówno starożytnych, jak średniowiecznych i nowoczesnych. W niższych klasach zbiera się tedy materyał, liczy się na silną pamięć i naiwne pojęcie dziejów — w wyższych można dopiero myśleć o właściwej historyi, o rozumnem opracowaniu materyału i wejść w polityczne i społeczne urządzenia, nietylko nowsze, ale także starożytne.

Autor, uznaje za usprawiedliwioną, powszechnie przyjętą zasadę, że każdy uczeń powinien się nauczyć, oprócz ojczystego, jeszcze jednego ważnego języka nowożytnego. Za taki język, uważa nietylko w Galicyi i w Poznańskiem, ale także wogóle w szkołach średnich, język niemiecki, bądź to ze względów praktycznych, z powodu sąsiedztwa Niemców, i ze względów na karyerę i przemysł, bądź też z powodu intellektualnej i moralnej wartości piśmiennictwa niemieckiego; obfituje ono bowiem w liczne oryginalne dzieła wysokiego znaczenia i w tłómaczenia wszystkich ważniejszych prac literackich cywilizowanych narodów. Z drugiej strony obawia się jednak ograniczenia do nauki tylko samego niemieckiego języka, bo wpływ niemieckiej nauki, która u nas przeważa, przez swoją ciężkość, wyradza „lęk przed oryginalną myślą i samodzielnem twierdzeniem.“ Nie podzielamy tej obawy. Prawda, że sama niemiecka nauka, nie jest lekką, ale za to gruntowną i systematyczną, ma zatem przymioty, których nam uczyć się, a nie obawiać ich się trzeba. Zresztą, przeciw szkodliwemu jej wpływowi, którego możności bynajmniej nie zaprzeczamy, działa właśnie ta okoliczność, że w języku niemieckim mamy tyle przekładów z innych literatur, których poznanie, chociażby za tem pośrednictwem stanowi tu przeciwwagę. Z tego powodu nie widzimy niebezpieczeństwa w ograniczaniu się naszej intelligencyi z pomiędzy nowożytnych obcych języków do samego studyum niemieckiego. Kto może, dobrze, jeżeli pozna jeszcze język francuski, a także i angielski. Mniej przemawialibyśmy za włoskim jeszcze i hiszpańskim. — Z języków słowiańskich, przyznajemy, że w krajach pod panowaniem rosyjskiem, potrzeba Polakowi znać język rosyjski; ale to stanowczo za wiele, aby każdy Polak miał znać język ruski. We wschodniej Galicyi zapewne, lecz w zachodniej wcale nie koniecznie.

Przedmioty, dotąd wymienione, składać się mogą na program szkoły, dającej ogólne wykształcenie, a tylko do zaokrąglenia tegoż posłużyć ma jeszcze wykształcenie filozoficzne, przez które w szkole średniej rozumiemy pospolicie wykształcenie este-

tyczne, logikę i psychologię. Estetyczne, pozyskuje uczeń głównie z literatury. Autor poleca z niej czytać tylko ważniejsze, większej wartości dzieła, a wyrzeka na dzisiejszy gramatyczny rozbiór i gromadzenie tylko dat i imion. Wyrzekanie byłoby słuszne, gdyby naprawdę tak było, jak autor wytyka. Może kiedyś tak było, ale dziś nie jest, przynajmniej przeważnie nie jest. Oprócz czytania dzieł literackich, widzi autor poparcie estetycznego wykształcenia w nauce rysunków i śpiewu chóralnego. Zakończyć to wykształcenie ma wykład estetyki, który hr. Dieduszycki uważa za ważniejszy od dzisiejszej propedeutyki filozofii. Teorya atoli estetyki, którą przedstawia w książce, dziwnie jest niejasna i nieuchwytna.

Logikę formalną radzi autor zupełnie przerobić, wyrzucić z niej dziecinne sofizmaty i figury logiczne, a uczynić z niej naukę dochodzenia do prawdy. Po niej powinna nastąpić, zamiast psychologii, pobieżna (str. 307) historya filozofii ze szczególnem uwzględnieniem metafizyki i teoryi poznania.

Umyślnie zostawiliśmy z całego szeregu nauk, których dzisiaj w gimnazyach uczą, filologię starożytną na sam ostatek. I autor mówi o niej prawie na końcu, dopiero w liście 24.

Toczy się dziś zacięty spór, czy łacina i greckie mają koniecznie należeć do programu nauk gimnazyalnych. Nietylko wiele, i to wcale poważnych głosów, przemawia przeciwko nim, ale nawet są państwa, jak Węgry, częścią Szwecya i inne, które, albo obydwa te przedmioty, albo przynajmniej grekę ze szkoły usuwają. Autor rozpoczyna rzecz od tej kontrowersyi i przytacza zaraz, niby wszystkie, argumenta zwolenników filologii w liczbie trzech, a mianowicie po pierwsze, że filologia ćwiczy umysł i przyzwyczaja do usilnej pracy, po drugie, że przez mozolne tłómaczenie zmusza do zwracania uwagi na zdania klassyków, po trzecie, że zniewala poznać przez przekład, własny ojczysty język. Argumenta te oczywiście przeciwników nie przekonają o potrzebie filologii. Potem bierze sam w obronę łacinę. Ale i jego argumenta nie wszystkie uznać można. Że łaciny potrzebuje ksiądz i katolik, prawnik, historyk, to prawda, ale do tego celu nie trzebaby jej uczyć przez 8 lat, i po tyle godzin, ile dziś jej uczą. I to, że łacina jest kluczem do wielu języków, nie wiele znaczy; korzyść to pośrednia i małej doniosłości, bo i bez łaciny innych języków można się nauczyć. Natomiast rzeczywiście nieobojętnym jest fakt, że łacina ma wartość literacką, estetyczną, moralną i polityczną. Grekę autor lżej ceni; według niego, niekonieczna ona dla katolików, nie koniecznie potrzebuje jej prawnik i nie każdy historyk, a znać ją musi tylko filozof, filolog i literat. Ale czy greka, nie więcej od łaciny ma wartości estetycznej i moralnej?

Jakiekolwiek byłyby argumenta, przemawiające za łaciną i greką, lub przeciwko nim, tego jednego nikt rzecz znający

nie zaprzeczy, że literatura Greków i Rzymian ma nietylko bezwzględną wartość umiejętną, ale szczególnie przez swoją prostotę i przystępność, a zarazem szlachetność i etyczną dążność, nadaje się znakomicie na materyał kształcący dla młodzieży. Wszystkie inne względy, przytaczane w nieprzeliczonych obronach i potępieniach filologii klassycznej, mają znaczenie, ze stanowiska pedagogicznego, problematyczne i wątpliwe. Jednakowoż punkt ciężkości całej kwestyi w czem innem spoczywa. Trzeba sobie mianowicie zadać pytanie całkiem ogólnej natury, naprzód, czy dziś naprawdę znajomość filologii klassycznej ma racyę bytu? a w razie twierdzącej odpowiedzi, zadać pytanie drugie: kto się ma jej uczyć? Odpowiedź na pierwsze pytanie, musi rzeczywiście wypaść stanowczo twierdząca. Wszakże teraźniejsza nasza cywilizacya nie stoi jeszcze wyłącznie na swoich własnych, odrębnych podstawach. W bardzo licznych jej kierunkach, znać dotykalnie ścisły jej związek ze starożytną. Czyż podobna byłoby zrozumieć ją, wżyć się w nią i razem postępować, gdybyśmy ze wszystkiem grunt, na którym wzrosła, w którym tkwią jej korzenie, z którego odżywcze soki czerpie, usunęli, i o nim zapomnieli? Stąd wniosek, że dla utrzymania tej łączności, koniecznie, przynajmniej pewna część obecnej intelligencyi, znać powinna początki naszej oświaty, i to nie z drugiej ręki, z opowiadania i tłómaczeń, lecz wprost z źródła samego, wczytując się w greckie i łacińskie arcydzieła w oryginale. Zostaje nam drugie pytanie: kto ma się uczyć w takim celu greki i łaciny? W *takim* celu, oczywiście tylko najzdolniejsi. Jeżeli gimnazya dzisiejsze takie właśnie zadanie spełnić mają (jak rzeczywiście jest), to może tylko jedna trzecia część, a przynajmniej zaledwie mniej niż połowa tych uczniów, którzy teraz do nich uczęszczają, naprawdę do studyów gimnazyalnych ma kwalifikacyę. Reszta, większa, z pewnością przeważnie marnuje czas mozolną i bezowocną pracą nad temi dwoma przedmiotami.

W tym duchu, mniej więcej, przemawia autor, chociaż nie taksamo uzasadnia swoje mniemanie.

Łaciny i greki, jeśli ich się uczy, uczyć należy, według autora, tak, aby uczniowie władali temi językami. To, zdaniem naszem, nie jest potrzebne; wystarczy tyle jej nauczyć, aby rozumieli należycie autorów. Odpowiednio do swoich wymagań, radzi autor dalej, z gramatyki brać tylko co konieczne, lekturę zacząć od czytanki łaciną kościelną napisanej, a grekę zacząć od biblijnej. Z łacińskiej wyrzucić Neposa i Sallustyusza, nadto Horacyusza, jako niestosownego dla młodzieży; z greckiej Xenofonta, a wprowadzić natomiast Apollodora. Oprócz tego, oczywiście uczniowie powinni mówić po łacinie i po grecku, a raz w półroczu grać komedyę, według obyczaju średniowiecznego.

Ponieważ tylko pewna część uczniów ma się uczyć łaciny i greki, przeto powinny być dwa programy nauk, użyczających

wyższego ogólnego wykształcenia: jeden, z obydwoma temi przedmiotami, dla wybranych, drugi, bez nich, a przynajmniej bez greckiego, dla większej części młodzieży. I ta jednakże literaturę grecką i łacińską z tłómaczeń poznać powinna. Czy ten rozdział ma się dokonać przez urządzenie dwóch oddzielnych całkiem gatunków szkół, czy tylko przez bifurkacyę, t. j. kształcenie uczniów wspólne w niższych klasach, a potem podział ich na dwa kierunki: matematyczny i filologiczny? jasno i stanowczo autor nie rozstrzyga, do drugiego jednak projektu więcej się przechyla.

Projekt ten istotnie wiele ma za sobą, ale w faktycznem przeprowadzeniu napotkać może na wielkie trudności. Przypuśćmy bowiem, że tylko połowę dzisiejszych gimnazyalistów dopuścimy do całego obecnego wykształcenia gimnazyalnego i otworzymy im drogę na cały uniwersytet — co mamy w takim razie począć z resztą? Czy zamknąć im całkiem studya uniwersyteckie, z wyjątkiem chyba matematyki i fizyki, i może jeszcze wydziału medycznego, czy też nie czynić żadnych w tym względzie ograniczeń? Jedno i drugie pociąga za sobą niebezpieczeństwo. Jeżeli będą gimnazya z ograniczoną liczbą uczniów do najzdolniejszych, a obok nich szkoły, dające wyższe wykształcenie bez łaciny i greki i bez uprawnienia do uniwersytetu, to łatwo te drugie szkoły mogą nie mieć uczniów, jak poniekąd stało się z realnemi szkołami, które tyle rokowanych nadziei zawiodły. Tosamo stać się może przy bifurkacyi gimnazyów, że do pierwszych klas wspólnych będzie uczęszczało wielu uczniów, ale gdy będzie miał rozdział ich nastąpić na sekcyę filologiczną i matematyczną, w tej ostatniej znajdzie się ich tak mała ilość, że ją zamknąć będzie trzeba. Gdybyśmy na to chcieli radzić inaczej i powiedzieć sobie, że dopuścimy do uniwersytetu uczniów obydwu szkół, albo obydwu sekcyi jednorodnej szkoły, to może na tem cierpieć poziom nauki uniwersyteckiej, jeżeli umiejętność w tej instytucyi będzie musiała stosować się do tak różnie przygotowanych słuchaczów.

Przebiegliśmy tedy, idąc w ślad za wywodem autora, całość nauk, jakie w szkole ogólnie kształcącej, miejsce znaleść powinny. Jest w tym obrazie, co prawda, przy każdej nauce z osobna, usprawiedliwienie jej potrzeby, a nawet częstokroć głębsze uzasadnienie jej konieczności, ale prawie zawsze czysto z uwagi na praktyczny pożytek, tylko nie w owem niskiem pojęciu, które chce wiedzy wyłącznie, jako środka do zrobienia majątku i zarobienia na chleb powszedni. Nie mamy nic przeciwko temu; owszem sądzimy, że kwestya, czy nauka jakaś jest pożyteczną, czy nie, bardzo wiele znaczy, nawet niekiedy wprost rozstrzyga, czy wprowadzić ją w szkołę, czy nie, jak to n. p. u nas co do języka niemieckiego, w Królestwie co do rosyjskiego. Ale to nie jest zasada, decydująca jedynie o wyborze

przedmiotów nauki, które trzeba pomieścić w programie szkolnym. Taką zasadą może być tylko wzgląd na psychologiczny rozwój człowieka, obok którego tylko drugorzędnie znaleść się powinien wzgląd na pożyteczność pewnych przedmiotów. Otóż takiego psychologicznego rozważania w książce autora nie widzimy, chyba, że tu i owdzie, prawie mimowiednie jest potrącone. Stąd pochodzi, że cały traktat jego o nauce, przedstawia się jako luźne omówienie szeregu przedmiotów bez jakiegokolwiek planu. Nie mamy obowiązku w niniejszem sprawozdaniu zastępywać autora w tej sprawie, bo musielibyśmy cały system pedagogiki pisać, który ciekawy czytelnik w każdym dobrym podręczniku o wychowaniu znajdzie.

Co do oznaczenia zakresu, w jakim każdy przedmiot brać należy, i co do metody uczenia, nie żałuje hr. Dieduszycki ostrej i bezwzględnej krytyki, prawie zawsze ujemnej. Na to możemy mu śmiało odpowiedzieć, że gdyby cudem jakim urządzono gimnazya ściśle według rad i zmian, proponowanych przez niego, znaleźliby się znowu krytycy, którzy podobnież wytykaliby wady i nowe rady dawali, i tak bez końca, dopóki rzecz nie oprze się znowu na psychologicznej podstawie, której autor prawie całkiem nie uwzględnia i o niej nie wspomina.

Rzecz o nauce i metodzie uczenia, obejmuje bezmała dwie trzecie części książki (list X—XXX). W całym tym dziale spotykamy się niejednokrotnie z dobrą myślą, której nie omieszkaliśmy zaznaczyć i podnieść, ale wytknąć musieliśmy brak przewodniej myśli, która szczegóły wiązałaby w organiczną całość. Podobny sąd trzeba wydać o tem wszystkiem, co autor mówi o właściwem wychowaniu. I tu znajdujemy cenne wskazówki, częścią rzucone mimochodem w krótkich słowach, częścią szerzej rozwinięte, ale rozważając wszystko razem, nie możemy się dopatrzeć idei, któraby wszystkie przepisy moralności obejmowała w jeden obraz, możebnie jednolity. Aczkolwiek ducha katolickiego książce odmówić nie można, to przecież nie z niego są wywnioskowane, lecz luźnie zszeregowane upomnienia, że najlepsze wychowanie jest moralne, że polega ono na religijności, poszanowaniu rodziny, miłości bliźniego i miłości ojczyzny, a cnoty te bywają „owocem natchnienia, popędu, powstającego w naszem wnętrzu nieświadomie i wskazującego odrazu cel i drogę“ (str. 7). To wszystko, nawiasem mówiąc, wygłoszono z górną emfazą i z potępieniem dzisiejszego wychowania, jakby ono nic o tem nie wiedziało. Zresztą czytamy szereg reguł o tak zwanem światowem wychowaniu, do którego należą: dbałość o zdrowie, nadanie pewności siebie wraz ze zaznajomieniem o własnem położeniu i wyrobienie poczucia delikatności.

Trafne i praktyczne są rady o sposobach utrzymania i zabezpieczenia zdrowia, wykazujące potrzebę odpowiedniego pożywienia, konieczność dostatecznego ruchu, jak należy pilnować

umiarkowanej temperatury w mieszkaniu, przewietrzania tegoż, dalej baczyć na stosunek pracy do odpoczynku, hartować z miarą i t. p. Szczególnie zasługuje tu na uwagę nacisk, położony na potrzebę ograniczenia pracy nad książką, aby uczniowie mieli czas na ruch swobodny i przywracający siły do nowej pracy. Dobra też jest myśl, że nie sama gimnastyka do fizycznego rozwoju jest odpowiednia, lecz raczej zabawy i wycieczki, które u starszych uczniów powinny niekiedy zajmować cały dzień, a nawet kilka dni z rzędu. Natomiast niektóre pomysły trudnoby przeprowadzić, jak n. p., aby rozpoczynać szkołę w letnie upały o godzinie 5-ej rano, a popołudniu o 6-ej.

Pewność siebie i swobodę w pożyciu towarzyskiem, można, według autora, tylko wtedy zyskać, kiedy się zostaje w tymsamym stanie, w którym żyją rodzice. Stąd żąda on, aby, wyjąwszy rzadkie wypadki, syn zawodu swojego ojca nie porzucał, i z tego rokuje sobie wielkie nadzieje. Wtedy tworzylyby się całe dynastye przemysłowców, rękodzielników, gospodarzy, urzędników, w których dziedziczne zdolności, rozwijane z pokolenia do pokolenia, wytwarzałyby potężne rodziny. Tych zjawisk, widzi autor najwięcej u wieśniaków, nie widzi ich u mieszczan i intelligencyi. Jest o tem wszystkiem mowa w liście 6. Najbliżej z tym listem, wiąże się list 8: o honorze. Chodzi tu autorowi nie o zewnętrzne formułki, lecz o poczucie godności własnej. Ażeby jej człowiek umiał w życiu bronić, trzeba go zawczasu zaprawiać do odwagi i męstwa, chroniąc równocześnie przed samolubstwem. Dlatego nie sprzeciwia się autor temu, aby młodzi chłopcy czasem nawet się bili, byle w przyzwoitych granicach. Ale u starszej młodzieży gani pojedynki i radzi je „zastąpić tem, żeby pozwany i pozywający zobowiązali się do tego, że przy pierwszej sposobności narażą się na wielkie niebezpieczeństwo w sprawie pożytecznej, n. p. przy gaszeniu pożaru, w czasie powodzi, albo zarazy.“ Obowiązkiem uczciwego człowieka, jest prawdomówność i słowność. Kłamstwo i niedotrzymanie słowa, należy w oczach uczniów zohydzić, a w razie bezskuteczności tego środka, za jedno i drugie karać. Aby przyzwyczajać już dziecko do rachowania się z obowiązkiem dotrzymania słowa, trzeba je uczyć, by zbyt często i zbyt wiele nie obiecywało. Za wiele spodziewa się autor po wprowadzeniu napowrót, zaniechanych już u nas, publicznych popisów, odznaczeń i nagród. Chyba w bardzo skromnych rozmiarach i z bardzo wielką ostrożnością przywrócone, moglyby one wpłynąć korzystnie na obudzenie ambicyi młodzieży; inaczej rodzą próżność i w miejsce sumiennej pracy, wprowadzają łatwo czczą powierzchowność. Przykład starożytnych Greków i nowoczesnych Anglików, który autor na poparcie swojego projektu przywodzi, nie dowodzi niczego, bo my nie mamy ani owej miary i poczucia estetycznego, jakie mieli Grecy, ani spokoju i wytrawności, którą

się odznaczają Anglicy. Lepszą za to jest rada, ażeby naszą młodzież wcześnie uczyć, że ma żyć z własnej pracy, urządzać się tak, aby dochód wystarczał na życie, i tak się obliczać, ażeby zawsze dług zaciągnięty spłacić. Poszlibyśmy tu jeszcze dalej i dodali tyle, że należy także już dzieci uczyć oszczędności, zalety, której w naszym narodzie tak mało spotkać można. Przepisy o kurtoazyi i galanteryi względem kobiet, tyczyć się mogą tylko najstarszych uczniów, przeważnie już nie gimnazyalistów.

W ścisłym związku ze sobą zostają listy 7, o delikatności uczuć i 9, o wychowaniu na obywatela. Pierwszy bowiem odnosi się do stosunku z otaczającemi osobami, drugi przedstawia uczucia i usposobienie względem społeczeństwa. Bardzo roztropne czytamy tu wskazówki o tem, jak człowiek powinien się zachować w obcowaniu z rodzicami i starszemi osobami, ze służbą, z ludem i równymi sobie. I tu nie rozchodzi się o zewnętrzne formy i wyuczenie się ich mechaniczne, lecz o rzeczywiste usposobienie dla otoczenia. Słowem, napomnieniem, przykładem i całem wykształceniem należy wpajać w dziecko poszanowanie dla ludzi i unikanie sprawiania im przykrości. — „W obowiązkach dobrego obywatela niema nic innego, nad to, co miłość bliźniego nakazuje, jeśli jest opartą o wiarę w Boga, kierującego dziejami.“ Miłość bliźniego, jest podstawą wszelkiego stosunku w społeczeństwie. Praca musi być ogólną, a kto chce być dobrym obywatelem, powinien we wspólnej pracy około wspólnego dobra, rodakom pomagać. Aby praca ta, wykonywana była należycie, musi być ujętą w prawa, które bezwarunkowo uznawać i uszanować trzeba. Już więc od dziecka trzeba przyzwyczajać człowieka do karności i ofiarności obywatelskiej, lecz zarazem wpajać weń zasadę, aby nie krzywdzić innych narodów. Do tego życia prowadzą wcześnie stosunki, które się wyrabiają w obcowaniu z rówiennikami.

Życie koleżeńskie istnieć może tylko przy wychowaniu publicznem w szkole, która gromadzi młodzież z różnych domów i stanów i tworzy na małą skalę świat późniejszego pożycia społecznego. Słusznie też autor przemawia w dwóch ostatnich listach, za takiem wychowaniem, występując przeciw prywatnemu; nawet dziewczęta, radzi, nie wychowywać w domu, lecz także kształcić w szkole publicznej. Przy swojem pessymistycznem usposobieniu, oczywiście w najczarniejszych barwach maluje obraz młodzieńca, który wychodzi z dzisiejszych szkół, głównie co do zdolności do czynnego i samodzielnego życia. Więc zdaniem jego, jeśli szkoła ma spełnić w tym względzie swoje zadanie, musi inaczej, niż teraz, obchodzić się z uczniami, a o ile zdołaliśmy zrozumieć myśl autora, wyobraża on sobie tę reformę, szczególnie jako nadanie młodemu uczniowi większej swobody. Zdaniem jego bowiem, młodzież męska, już od 14 roku mniej więcej, może być narażona na pokusy różnego rodzaju, byle

była uzbrojona do walki przeciw nim. Starszym uczniom powinno się pozwolić, aby sami się schodzili, wspólnie czytali dzieła i układali plany. Wogóle dbać należy więcej o wspólne ćwiczenia i rozrywki uczniów. Dziś coś podobnego istnieje tylko w szkołach angielskich, z rezultatem, jak twierdzą naoczni świadkowie, nader korzystnym. Przy naszym jednak temperamencie, kto wie, czyby takie próby nie były niebezpieczne.

Poświęcając jeszcze kilka słów szkołom publicznym, wyraża dalej autor kilka innych życzeń. Aby nauka osiągała lepszy skutek, pragnie ograniczyć liczbę uczniów w klasie, najwyżej do 20; aby się stanowisko nauczycieli podniosło, i aby nauczyciele z większą pracowali otuchą, żąda lepszej dla nich płacy. Rozwiązanie jednak tych kwestyj, samo przez się łatwe, napotyka na trudności, z powodu braku funduszów w państwie, czy też niechęci poświęcenia na szkołę większych wydatków. Że upragnionem jest, ażeby nauczyciele posiadali ogólniejsze wykształcenie, a nie poprzestawali wyłącznie na fachowem, to prawda; ale do tego nastręcza dosyć sposobności każdy niemal uniwersytet, jeśli jej tylko kandydat nauczycielski rozmyślnie nie pomija. Czy zaś osobne seminarya dla nauczycieli szkół średnich przyniosłyby pomyślne wyniki, o tem co najmniej można powątpiewać.

Autor radzi, aby w gimnazyach, od 1 do 8 klasy, jednym ciągiem uczyli ci sami nauczyciele, i to tylko dwaj, oprócz katechetów. W niższych klasach, zgoda, ale w wyższych, oświadczylibyśmy się przynajmniej za czterema, t. j. jednym do języków, drugim do historyi i geografi, trzecim matematykiem, czwartym przyrodnikiem. Chociaż i owo zdanie warte uwagi, że właściwie każdy przedmiot, nawet na najniższym stopniu, potrzebuje nauczyciela, dobrze obznajomionego z nauką, bo i początków wiedzy udzielać zdoła należycie tylko ten, kto ją w całym zakresie sam poznał.

Dlaczego autor życzy nam powrotu do szkół jezuickich, tego jasno nie tłómaczy. Nikt bezstronny nie powie, że jezuickie szkoły nie były w swoim czasie dobre, lecz dziś i nauka i pojęcie o wychowaniu znacznie postąpiły, podczas gdy Zakon jeszcze przeważnie trzyma się dawniejszych tradycyj. W nauce wprawdzie, zaprzeczyć nie można, Jezuici starają się dorównać świeckim, rządowym szkołom, lecz jeszcze z niemi się nie zrównali, szczególnie z powodu braku nauczycieli, gruntownie przygotowanych. W wychowaniu jednak i kierowaniu młodzieży, mają szkoły Zakonu zawsze jeszcze te wady, że za wiele urządzają nadzoru i ciągle dzielą zbyt wybitnie stan zamożniejszych od uboższych. Nadzór ustawiczny tylko w jednym wypadku może stać się korzystnym, a nawet koniecznym, t. j., jeżeli się chce zepsutego, spróżniaczonego ucznia na dobrą drogę wprowadzić — zresztą, albo wywołuje obłudę i przeróżne wykręty, albo wstrzy-

muje, a często zabija samodzielność młodzieży. Podział na stany w szkole, choćby tylko z najlżejszem ich odosobnieniem, sam się krytykuje. Bezsprzecznie różnica między stanami w każdem społeczeństwie zawsze zostanie i zostać musi, ale wśród młodzieży w szkole publicznej, ani myśl o niej powstać nie powinna. Młodzież niech żyje w świecie idealnym, w którym wszyscy są między sobą równi, a jedynem odznaczeniem może być tylko talent i osobiste zalety. Niech żaden uczeń z stanu swojego się nie chlubi, żaden się go nie wstydzi, a raczej, każdy niech się krzepi nadzieją, że przez sumienną pracę i wytrwałą, dobrą wolę, ma pole otwarte, by kiedyś stanąć jak najwyżej.

Streszczając nasze sprawozdanie, powiedzmy krótko tyle, że książka, o której mówimy, ma niewątpliwie pewną zasługę. Wdzięczność autorowi się należy, że poruszył cały obszar wychowania, rzucił niejedną myśl świeżą, przypomniał wiele zdrowych. Nie ze wszystkiem, co mówi, można się zgodzić, ale w tym względzie zarzutu mu nie czynimy, bo wolno każdemu mieć swoje zdanie, zwłaszcza w dziedzinie wychowania i wykształcenia, gdzie niejedna droga prowadzi do celu. Darowalibyśmy nawet prawie dziwaczne pomysły, których w książce nie brak. Tych niema co się bać, bo każdy rozważniejszy czytelnik nad niemi się rozśmieje, czasem niemi się ubawi.

Musimy jednak jednę wadę autora jak najsilniej napiętnować, t. j. poniewieranie dzisiejszej szkoły. Że może czasem jakiś młokos, któremu nie udało się egzaminu dojrzałości lub innego egzaminu w uniwersytecie złożyć — potępiać system szkolny i wykonywanie szkolnych przepisów; że może nareszcie ojciec, zgoryczony, że synowi nie wiedzie się w szkole z powodu lenistwa, szkołę wziąć sobie za kozła ofiarnego, temu się nie dziwimy. Tłómaczy się to rozdrażnieniem nerwowem, chęcią błyszczenia bez pracy, zaślepioną miłością dzieci. Ale człowiek, poważnie myślący, który powinien przedmiotowo rzecz oceniać, ma obowiązek szkołę szanować, chociażby ją krytykował — nie obniżać jej znaczenia, bo już i tak u naszej publiczności brak jest tego zmysłu poszanowania, co częstokroć u uczniów najgorsze skutki za sobą pociąga. Stanowisko społeczne szanownego autora nakazywało mu ten obowiązek tembardziej.

*Dr. Leon Kulczyński.*

---

„Przegląd Polski“ z Marca 1893 roku.